

# 中学生の自己有用感を高める社会性と情動の学習 SEL-8S の実践に関する研究 — 社会的能力の強化・般化に向けた取組を通して —

Social and Emotional Learning of 8 Abilities at School to Enhance Middle  
School Students' Sense of Self-Usefulness  
— Efforts to Strengthen and Generalize Social Competence —

井 上 鷹

山 田 洋 平

Yo INOUE

Yohei YAMADA

福岡教育大学大学院教育学研究科  
教育実践専攻スクールリーダーシップ開発コース  
学校適応支援リーダープログラム所属

福岡教育大学大学院教育学研究科  
教職実践ユニット

(令和5年9月27日受付, 令和5年12月22日受理)

本研究は、中学生を対象に、社会性と情動の学習を推進させるプログラムの1つであるSEL-8Sを実施し、社会的能力の強化と般化に向けた支援を行うことで、社会的能力と自己有用感、及び学校適応感に与える効果を検討することを目的とした。まず、全校生徒を対象に、SEL-8Sで育成を図る8つの社会的能力に関連したユニットを計8時間実施する計画を立て、実施した。次に、生徒がSEL-8Sの授業によって得た社会的能力の強化・般化を図るための支援として、向社会的行動の例やモデルを示す行動チャートの掲示、行動変容や向社会的行動に対して教師の積極的な称賛と生徒相互で称賛・感謝する取組を行った。その結果、3年生にとってSEL-8Sの実施と、授業によって得た社会的能力の強化・般化に向けた支援が、自己有用感の向上と学校適応感の向上に有効であったことが示唆された。

キーワード：自己有用感, SEL, SEL-8S プログラム, 社会的能力, 強化と般化, 学校適応感

## 1 問題と目的

令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果(文部科学省, 2022a)では、小・中学校における不登校児童生徒数は9年連続で増加し、過去最多であった。依然として中学校段階になると不登校生徒数が急激に増える傾向であり、中学校での不登校予防対策が課題となっている。文部科学省(2022b)は、子供たちの多様化が進み、不登校やいじめをはじめとした様々な困難や課題を抱える児童生徒が増

える中、学校教育には、一人一人の可能性を最大限伸ばしていく教育が求められるとしている。そのための方向性として、課題対応的な指導とともに、発達支持的な指導や課題予防的な指導を加えた包括的な支援の充実を掲げ、児童生徒が主体となって社会的資質・能力の育成を目指した活動を推進することが示唆されている。

文部科学省(2022b)は、生徒指導の実践上の視点として、自己有用感を育むことの重要性を説いている。自己有用感とは「人の役に立った・人から感謝された・人から認められた」といった、

自分と他者（集団や社会）との関係を自他共に肯定的に受け入れられることで生まれる，自己に対する肯定的な評価とされている（国立教育政策研究所，2015）。滝（2004）は，不登校の問題を克服していく鍵が自己有用感にあるとしている。また，高木（2019）も，自己有用感を高める活動の工夫を行うことで不登校の未然防止に効果があるとしている。

以上のことから，不登校をはじめ，児童生徒の様々な学校適応問題の解決に向けては，学校生活のあらゆる場面で，児童生徒の社会性を向上させ，自己有用感を高める取組が必要であると考えられる。

まず，社会性を高める取組の具体策の一つとして生徒指導提要（文部科学省，2022b）では，SELの実施を推進することを提唱している。SEL（Social and Emotional Learning：社会性と情動の学習）とは，「自己のとりえ方と他者との関わり方を基礎とした，社会性（対人関係）に関するスキル，態度，価値観を身につける学習」であり，社会性と情動に関する心理教育プログラムの総称である（文部科学省，2022b）。そのうち，SEL-8S（Social and Emotional Learning of 8 Abilities at school）はSELの1つであり，日本の小中学校の教育事情に合わせながら，発達段階に応じて，効果的に社会的能力を育成することができるように整理されたプログラムである（小泉，2011）。

SEL-8Sについては多くの効果が示されており，不登校傾向を示す生徒にとって教育的予防としての効果（佐竹・小泉，2020）や社会的能力の向上によるいじめ抑止傾向の高まり（木村・小泉，2020）等が示されている。しかし，課題の一つとして学習したスキルや態度の強化・般化が難しいことが挙げられている（田中・小泉，2007）。したがって，強化・般化に向けた指導や支援の工夫が必要である。具体的には，SELの学習内容を想起させたり，適用を促したりすることが考えられる。小泉（2015）によると，学習で使用した教材や学習内容を示したポスター等の掲示物の活用が挙げられている。

次に，自己有用感の向上については，生徒が自己を肯定的に捉えることができるような取組が必要である。自己有用感は他者の存在なしには生まれない（国立教育政策研究所，2015）とされており，これを高めるためには，SEL-8Sを通して変容した，生徒の望ましい行動に対して，「人の役に立った，人から感謝された，人から認められ

た」といった感覚をいかにもたせるかが重要となる。生徒にとって重要な他者は，教師だけでなく，周囲の生徒が想定される。

そこで本研究では，社会的能力の強化・般化および自己有用感の向上に向けて米国で開発されたポジティブな介入によってポジティブな行動を増やすことを目的としたPBIS（Positive Behavioral Interventions and Supports）の手法を参考にする。

Sugai（2014）によると，PBISは，教育プログラムではなく，学校全体で行われる多層的な予防構造を持っている生徒指導の概念的フレームワークである。また，PBISでは，個別の生徒をどう変えるのかに注目するのではなく，問題行動の減少のために教師のアプローチや学校環境をどう変えるかに焦点をおいているとしている（バーンズ・中川，2019）。

本研究での具体的な手立てとして，まず，生徒がSEL-8Sの学習によって獲得した社会的能力を日常生活で活用できるように，関連するポジティブな行動モデルを示した行動チャートを生徒の目に入りやすい場所に掲示する。次に，獲得した社会的能力の強化・般化および自己有用感を高めるために，行動チャートに則った生徒の行動変容や向社会的行動が見られた場合に，教師の積極的な称賛や，生徒相互による称賛や感謝を伝える働きかけを行う。

以上のことから，本研究では，中学生に対して，社会的能力の獲得を目指してSEL-8Sを実施するとともに，生徒が獲得した社会的能力の強化・般化および自己有用感の向上をねらいとした働きかけを行うことで，生徒の社会的能力，自己有用感，学校適応感に与える効果を検討することを目的とする。

## 2 予備調査

### (1) 目的

本研究ではSEL-8Sの実施によって，生徒の社会的能力および学校適応感が向上すること，そして，その後の働きかけによって自己有用感が高まることを仮説としている。そこで予備調査として，この仮説モデルの検証を試みた。

### (2) 対象 公立Y中学校1～3年生生徒492名

### (3) 測定時期 202 X年6月

### (4) 測定指標

#### ①社会的能力

中学生用SEL-8自己評価尺度Ⅱ（以下，SEL-8JHS尺度Ⅱ）（米山・小泉，2015）を用いて，生

表1 SEL 中学生用 SEL-8 自己評価尺度Ⅱを説明変数とする重回帰分析の結果 ( $n = 401$ )

説明変数	自己への 気づき	他者への 気づき	自己の コントロール	対人関係	責任ある 意思決定	生活上の問題 防止のスキル	人生の重要事態 に対処する能力	積極的・貢献的 な奉仕活動
	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
自己有用感尺度	.018	-.045	.018	.149 *	.098	-.054	.145 *	.021
$R^2$	.098 **							

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

表2 6 領域学校環境適応感尺度を説明変数とする重回帰分析の結果 ( $n = 413$ )

説明変数	教師サポート	友人サポート	向社会的スキル	非侵害的関係	学習的適応
	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
自己有用感尺度	.066	.222 **	.124 *	.063	.133 **
$R^2$	.161 **				

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

徒の社会的能力を測定した。8 因子（自己への気づき、他者への気づき、自己のコントロール、対人関係、責任ある意思決定、生活上の問題防止スキル、人生の重要事態に対処する能力、積極的・貢献的な奉仕活動）各 3 項目と虚偽尺度 2 項目の計 26 項目から構成され、4 件法で回答を求めた。

## ②自己有用感

自己有用感尺度（石本，2010）を用いて、生徒の自己有用感を測定した。自己有用感の特徴である、人から「必要とされている」「役に立っている」という感覚を表す 7 項目から構成され、5 件法での回答を求めた。

## ③学校適応感

6 領域学校適応感尺度（以下、ASSESS）（栗原・井上，2010）を用いて、生徒の学校適応感を測定した。6 因子（生活満足感、教師サポート、友人サポート、非侵害的関係、向社会的スキル、学習的適応）各 5 項目と虚偽尺度 4 項目の計 34 項目から構成され、5 件法で回答を求めた。

## (5) 手続き

①～③の質問紙を用いて、第一著者が Y 中学校全校生徒に対して調査を行った。自己有用感尺度の得点を目的変数、SEL-8JHS 尺度Ⅱの 8 因子の偏差値、および ASSESS の「生活満足感」を除く 5 因子の偏差値を説明変数とする重回帰分析を行った。分析には、HAD (Ver.17\_204)（清水，2016）を用いた。

## (6) 結果と考察

分析の結果、SEL-8JHS 尺度Ⅱの「対人関係」

「人生の重要事態に対処する能力」、ASSESS の「友人サポート」「向社会的スキル」「学習的適応」から自己有用感への正の影響が示された（表 1・表 2）。

まず、SEL-8JHS 尺度Ⅱにおける「対人関係」と「人生の重要事態に対処する能力」、ASSESS の「向社会的スキル」は、他者と良好な関係を築くためのスキルを持っていると感じているかどうかの程度を示している。よって、生徒の社会的能力の育成が自己有用感の向上につながることを示唆された。次に、最も重回帰係数が高かった ASSESS の「友人サポート」は、友人から認められている等、友人関係が良好だと感じている程度を示している（栗原・井上，2010）。

よって、自己有用感の向上には、社会的能力の育成だけではなく、友人から認められる機会を提供する必要があることが示唆され、生徒相互の称賛・感謝する活動が自己有用感に望ましい影響を与えることが示唆された。ただし、「教師サポート」から自己有用感への正の影響は確認できなかったため、教師による称賛が自己有用感に望ましい影響を与えるかどうかは明らかにならなかった。

## 3 実践研究

(1) 実施期間 202 X 年 9 月～202 X 年 11 月

(2) 調査期間 202 X 年 6 月・9 月・12 月

(3) 対象 公立 Y 中学校 1～3 年生生徒 492 名、

表3 各学年のSEL-8S実施計画

	1 年生	2 年生	3 年生
A 基本的生活習慣	A1:同級生へのあいさつ 「どうぞよろしく」 【ねらいとする能力】 ・自己への気づき ・対人関係 ・他者への気づき	A1:同級生へのあいさつ 「どうぞよろしく」 【ねらいとする能力】 ・自己への気づき ・対人関係 ・他者への気づき	A5:下級生や大人へのあいさつ 「状況に応じたあいさつ」 【ねらいとする能力】 ・自己への気づき ・他者への気づき・対人関係
B 自己・他者への気づき、聞く	B1:他者理解 「聞く」と「聴く」 【ねらいとする能力】 ・他者への気づき ・対人関係 ・自己のコントロール	B2:自己理解 「短所を乗り越える！」 【ねらいとする能力】 ・自己への気づき ・対人関係 ・自己のコントロール	B3:他者理解 「“私”への思い」 【ねらいとする能力】 ・他者への気づき
C 伝える	C1:意思伝達 「わかりやすく伝えよう」 【ねらいとする能力】 ・対人関係	C4:感情伝達 「冷静に伝える」 【ねらいとする能力】 ・自己のコントロール・対人関係	C6:意思伝達 「初対面での話し方」 【ねらいとする能力】 ・対人関係
D 関係づくり	D2:問題解決 「友達が怒っちゃった？」 【ねらいとする能力】 ・対人関係 ・責任ある意思決定	D4:問題解決 「ストップ!いじめ」 【ねらいとする能力】 ・対人関係 ・責任ある意思決定	D1:協力関係 「いろんな意見」 【ねらいとする能力】 ・他者への気づき ・対人関係 ・自己のコントロール
E ストレスマネジメント	E1:ストレス認知&対処 「ストレスマネジメントⅠ」 【ねらいとする能力】 ・自己への気づき ・自己コントロール	E2:ストレス認知&対処 「ストレスマネジメントⅡ」 【ねらいとする能力】 ・自己への気づき ・自己コントロール	E3:サポート希求 「ストレスマネジメントⅢ」 【ねらいとする能力】 ・自己への気づき ・自己のコントロール
F 問題防止	F1:万引き防止 「ダメ!万引き」 【ねらいとする能力】 ・責任ある意思決定 ・生活上の問題防止のスキル	F3:精神衛生 「ポジティブに考えよう!」 【ねらいとする能力】 ・自己への気づき ・他者への気づき	F5:性教育 「恋愛と責任」 【ねらいとする能力】 ・責任ある意思決定 ・生活上の問題防止のスキル
G 進路	G1:自己理解 「“私”のいいところ」 【ねらいとする能力】 ・自己への気づき ・人生の重要事態に対処する能力	G2:進路選択 「私の“夢”」 【ねらいとする能力】 ・自己への気づき ・人生の重要事態に対処する能力	G3:進路決定 「私が進む道」 【ねらいとする能力】 ・自己への気づき ・責任ある意思決定
H ボランティア	H1:学校でのボランティア 「学校でのミニボラ？」 【ねらいとする能力】 ・積極的・貢献的な奉仕活動	H2:地域でのボランティア 「地域でのミニボラ」 【ねらいとする能力】 ・積極的・貢献的な奉仕活動	H3:学校でのボランティア 「最高学年になって」 【ねらいとする能力】 ・自己への気づき ・他者への気づき

全学年教師 24 名

#### (4) 研究の実践

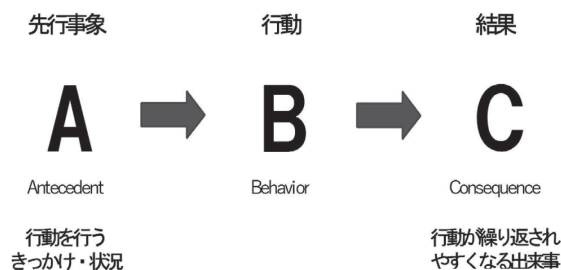
##### ①社会的能力の育成

第一著者がSEL-8Sの実施に関するコーディネートを行い、9月中旬から11月上旬にかけて、各学年の実施計画（表3）を作成し、特別活動の時間に実施した。SEL-8Sで育成を図る8つの社会的能力（基礎的社会的能力：自己への気づき、他者への気づき、自己のコントロール、対人関係、責任ある意思決定、応用的社会的能力：生活上の問題防止のスキル、人生の重要事態に対処する能力、積極的・貢献的な奉仕活動）（小泉・山田，2011）全てに関連した学習を計8時間実施する計画を特別活動の時間に実施することを提案した。

##### ②社会的能力の強化・般化に向けた支援

庭山（2019）によると、望ましい行動（B：Behavior）を引き出すには、図1に示すように行動の前にどのようなきっかけ・状況（先行事象、

図1 庭山(2019)を参考に報告者が作成した行動のABC



A：Antecedent）があるのか、行動の後に何が起こるのか（結果，C：Consequence）が重要になる。特に、行動の結果として何が起こっているのかは、見逃されがちであるが、非常に重要である。望ましい行動を引き出せたとしても、その結果が子どもにとってメリットのあるものでなければ、望ましい行動は繰り返されなくなってしまからである（庭山，2019）。



図2 行動チャートの一部

Y 中学校で期待される行動～自分・仲間・学校を大切に～

	登下校で	授業で
自分を大切に する	<<関連>>A・F <b>【自己のコントロール】【責任ある意思決定】</b> ・時間に余裕をもって行動しよう。 ・交通ルールを守ろう。 ・寄り道をせずに帰ろう。	<<関連>>C・G・B <b>【自己への気づき】【自己への気づき】</b> ・提出物を期限内に提出しよう。 ・分からないところは質問しよう。 ・ノートや学習プリントをきれいにまとめよう。 ・プリント類に記名しよう。 ・プリント類をきちんと管理しよう。 ・勉強道具を大切にしよう。  <b>【責任ある意思決定】</b> ・自分の意見をわかりやすく伝えよう。

そこで、本研究では、生徒の望ましい行動 (B) を引き出すきっかけ・状況 (A) として行動チャートを作成し、望ましい行動変容が見られれば、称賛するという結果 (C) が伴うようにしていく。

#### i) 行動チャートの揭示

行動チャートは、生徒に SEL-8S の学習によって獲得した社会的能力に関連する、望ましい行動のモデルや例を示すものである。図2は対象校で作成した行動チャートの一部である。「自分・仲間・学校を大切に～」という目標を縦軸に、登校・授業・休み時間・掃除時間・放課後の場面を横軸にして、各場面での望ましい行動のモデルや例を生徒がいつでも確認できるように、学校の様々な場所に掲示することによって、生徒が授業で学習したスキルや態度を行動とし表出しやすい環境をつくり、社会的能力の強化・般化を図った。

#### ii) 生徒の行動変容と向社会的行動に対する教師の称賛

生徒が SEL-8S の学習によって身につけた社会的能力を活かした行動が見られた場合、教師が積極的に称賛することとした。また、これを対象校全教職員で実施するために生徒を称賛する際の合言葉を教職員研修で作成し、教職員間で合意形成した。このことによって、生徒の社会的能力の強化・般化を図った。

#### iii) 生徒相互に称賛・感謝する活動

予備研究の結果を基に、社会的能力の強化・般化に向けた支援を通して、自己有用感の向上を図っていく手立てとして、生徒相互に称賛・感謝する活動を追加することとし、具体的な実施に向けて、PPR (Positive Peer Reporting) という手法を参考にした。PPR とは、PBIS の方法論の一つであり、子ども達が互いの向社会的な行動を報告し合い、その数に応じて報酬を得ることが

図3 Y 中学校生徒会執行部が作成した Claps カード



できる手続きのことである (Skinner, Cashwell, & Skinner, 2000)。本研究では、「Claps カード」(図3) と称して、伝達手段となるカードに差出人の名前、具体的な行動内容、行動を見た日にちと場所等を記入して相手に渡すという活動を行った。

本研究の対象校では、計画した計8時間のSEL-8S実施後に1週間この活動を実施する期間を設け、生徒会執行部が「Claps Week」と名付けて、主体的に取り組んだ。この取組も、望ましい行動に対して、生徒にとってメリットのある結果を伴わせることによって、社会的能力の強化・般化を図った。

#### (5) 測定内容と測定方法

##### ①社会的能力 ②自己有用感 ③学校適応感

予備前調査と同様の尺度を用いて測定した。

##### ④取組に対する教職員の事後評価

教職員に対して、SEL-8S の授業実践に対する難易度や、生徒を称賛する活動に対する自己評価について4件法で回答を求めた。また、どんな場面を称賛したか等のプログラム実施における教師自身の評価や、生徒の学校生活の様子から、プログラム実施前後で変化したことについて自由記述による回答を求めた。

#### (6) 教職員研修

8月に教職員研修を行い、自己有用感の定義やSEL-8Sの実施計画、社会的能力の強化・般化を図る支援方法について共通理解を図った。また、行動チャートの内容や生徒を称賛する際の合言葉について意見交流を行った。

9月下旬から11月上旬にかけてSEL-8Sの実施計画(表3)に則って、各学年の実態に応じてSEL-8Sの授業を実施した。

#### (7) 倫理的配慮

本研究では、学校長に研究計画書を示し、研究の目的や手続き等について説明を行った。その

結果、学校長がSEL-8Sの実施と社会的能力の強化・般化に向けた支援が教育上適切であると判断し、学校の教育活動の一環として実施することとなった。

ただし、質問紙調査の実施においては、学校長には調査依頼書を書面で示し、承諾を受けた上で、対象者である生徒へ、科の成績には反映されないこと、個人名が第三者に特定されることがないことを質問紙の説明欄に明記し、調査を行った。

## 4 結果

### (1) SEL-8Sの実施状況

SEL-8Sの実施状況については、3年生は表3に示す「F問題防止」以外の7ユニットを学級担任が実施した。2年生は全8ユニットを学年職員が交代制で実施した。1年生は諸事情により、「B自己・他者への気づき、聞く」と「C伝える」の2ユニットのみ学級担任が実施した。

### (2) 各尺度の変容

統計分析ソフトHAD (Ver.17\_204) (清水, 2016) を使用して、因子ごとに時期 (T1: 6月・T2: 9月・T3: 11月) による1要因の分散分析を学年別に行った (表4)。

#### ① 社会的能力の変容

1年生は全ての因子において、有意な差は見られなかった。2年生は、「人生の重要事態に対処する能力」において、時期の主効果が有意となった ( $p<.05$ )。しかし、多重比較 (Holm法) の結果から有意な差は見られなかった。3年生では、「他者への気づき」において、時期の主効果が有意となった ( $p<.01$ )。多重比較 (Holm法) の結果、T3がT1とT2よりも有意に高かった (いずれも  $p<.01$ )。T1とT2の間に有意な差は見られなかった (図4a)。また、「自己のコントロール」において、時期の主効果が有意となった ( $p = .000$ )。多重比較 (Holm法) の結果、T3がT1とT2よりも有意に高かった (T1:  $p<.01$ ; T2:  $p<.05$ )。さらに、T1よりもT2の方が有意に高かった ( $p<.05$ ) (図4b)。

#### ② 自己有用感の変容

1年生と2年生には、有意な差は見られなかった。3年生は、時期の主効果が有意となった ( $p<.05$ )。多重比較 (Holm法) の結果、T3がT2よりも有意に高かった ( $p<.05$ )。T1とT3の間、T1とT2の間には有意な差は見られなかった (図4c)。

#### ③ 学校適応感の変容

1年生では、「教師サポート」において時期の主効果が有意となった ( $p<.01$ )。多重比較 (Holm法) の結果、T3がT1よりも有意に低かった ( $p<.05$ )。T1とT2の間、T2とT3の間には有意な差が見られなかった。また、「非侵害的關係」においても時期の主効果が有意となった ( $p<.01$ )。多重比較 (Holm法) の結果、T3がT1およびT2よりも有意に低かった (いずれも  $p<.01$ )。T1とT2の間には有意な差は見られなかった。

2年生では、「学習的適応」のみ時期の主効果が有意となった ( $p<.05$ )。多重比較 (Holm法) の結果、T3よりも有意に低い結果となった ( $p<.05$ )。T1とT2、T1とT3との間には有意な差は見られなかった。

3年生では、「教師サポート」において時期の主効果が有意となった ( $p<.05$ )。多重比較 (Holm法) の結果、T3がT1とT2よりも有意に高かった (T1:  $p<.05$ ; T2:  $p<.05$ ) (図4d)。また、「非侵害的關係」においても時期の主効果が有意となった ( $p<.01$ )。多重比較 (Holm法) の結果、T3がT1よりも有意に高く ( $p<.05$ )、T2がT1よりも有意に高い結果となった ( $p<.01$ )。T3とT2の間に有意な差は見られなかった (図4e)。

さらに、「向社会的スキル」においても時期の主効果が有意となった ( $p<.01$ )。多重比較 (Holm法) の結果、T3がT1よりも有意に高かった ( $p<.01$ )。T3とT2に有意な差は見られなかったが、T3はT2よりも高得点であった。T1とT2の間位に有意な差は見られなかった (図4f)。

### (3) 教職員の事後評価

11月中旬に対象校の各学年の教職員に対して事後評価のアンケートを実施した。SEL-8Sの授業実施に関しては「どちらかといえば難しかった」という回答が57% (23名中13名) であった。その理由を表5にまとめた。生徒への称賛については、全教員から「ほめた」「どちらかといえばほめた」という回答が得られた。また、本研究で実施した。全ての取組の総合評価は、「意義があった」「どちらかといえば意義があった」という回答が96% (23名中22名) であり、ほぼ全ての教師が肯定的に評価した。しかし、自由記述では実施の時期が9月中旬から11月上旬にかけての実施だったため、ユニットの内容が時期に適していないことや、一連の取組が学期末の時期 (2学期制のため) と学校行事とが重なっている大変忙しい時期での実施であったため準備がとて

	1年生			2年生			3年生			
	6月	9月	11月	6月	9月	11月	6月	9月	11月	
A：社会的能力	①自己への気づき	M 46.17 SD 16.69	46.45 16.70	47.38 16.74	F(2,254) .35 n.s.		6月	9月	11月	
	②他者への気づき	M 45.68 SD 12.55	44.98 12.05	45.25 13.46	.22 n.s.		M 47.31 SD 10.72	48.04 11.16	50.33 11.00	
	③自己のコントロール	M 47.12 SD 10.18	47.65 9.08	46.52 10.39	.22 n.s.		M 47.12 SD 7.19	49.22 9.98	50.98 9.79	
	④対人関係	M 46.49 SD 11.94	46.05 11.37	46.64 13.57	.11 n.s.		M 47.31 SD 9.41	49.16 11.03	49.94 10.92	
	⑤責任ある意思決定	M 48.98 SD 12.10	46.54 11.50	48.10 12.57	1.66 n.s.		M 50.41 SD 9.22	51.52 10.39	51.24 10.22	
	⑥生活上の問題防止スキル	M 47.47 SD 12.49	48.76 12.95	49.18 12.97	1.18 n.s.		M 52.95 SD 7.83	51.41 8.11	52.03 8.82	
	⑦人生の重要事象に対処する能力	M 45.06 SD 12.36	44.83 12.49	43.75 13.31	1.52 n.s.		M 46.57 SD 10.77	46.83 11.58	48.06 11.46	
	⑧積極的・貢献的な奉仕活動	M 50.61 SD 10.67	50.06 9.95	48.95 13.75	1.12 n.s.		M 51.18 SD 10.77	49.61 11.58	51.18 11.46	
	B：ASSESS	①生活満足感	M 53.40 SD 12.19	52.91 11.95	52.31 11.97	.58 n.s.		6月	9月	11月
		②教師サポート	M 57.94 SD 13.61	56.27 13.33	54.61 13.51	5.34 ** 6月>11月		M 57.85 SD 12.33	58.53 12.22	60.58 13.54
③友人サポート		M 56.10 SD 12.95	55.21 13.25	55.60 14.41	.30 n.s.		M 56.87 SD 12.75	56.61 13.82	57.31 13.74	
④向社会的スキル		M 54.81 SD 10.83	54.09 10.52	53.30 11.08	1.65 n.s.		M 57.43 SD 10.43	58.81 12.20	60.38 11.65	
⑤非侵害の関係		M 55.17 SD 15.22	55.13 15.71	51.66 12.97	6.47 ** 6月・9月>11月		M 49.50 SD 9.68	52.71 11.54	52.05 12.33	
⑥学習の適応		M 50.63 SD 11.94	48.90 11.91	46.83 11.15	10.40 ** 6月>9月>11月		M 50.40 SD 11.58	51.49 12.17	50.72 11.94	
C：自己有用感		①自己有用感	M 22.00 SD 7.24	22.23 7.18	22.22 8.69	.08 n.s.		6月	9月	11月
						F(2,258)		M 22.88 SD 6.15	22.70 6.05	23.90 5.90
								M 22.88 SD 6.15	22.70 6.05	23.90 5.90
								M 22.88 SD 6.15	22.70 6.05	23.90 5.90

**\*\***  $p < .01$       **\***  $p < .05$

図4 3年生のSEL-8JHS尺度Ⅱ(a・b)と自己有用感(c)及びASSESS(d～f)の得点変化

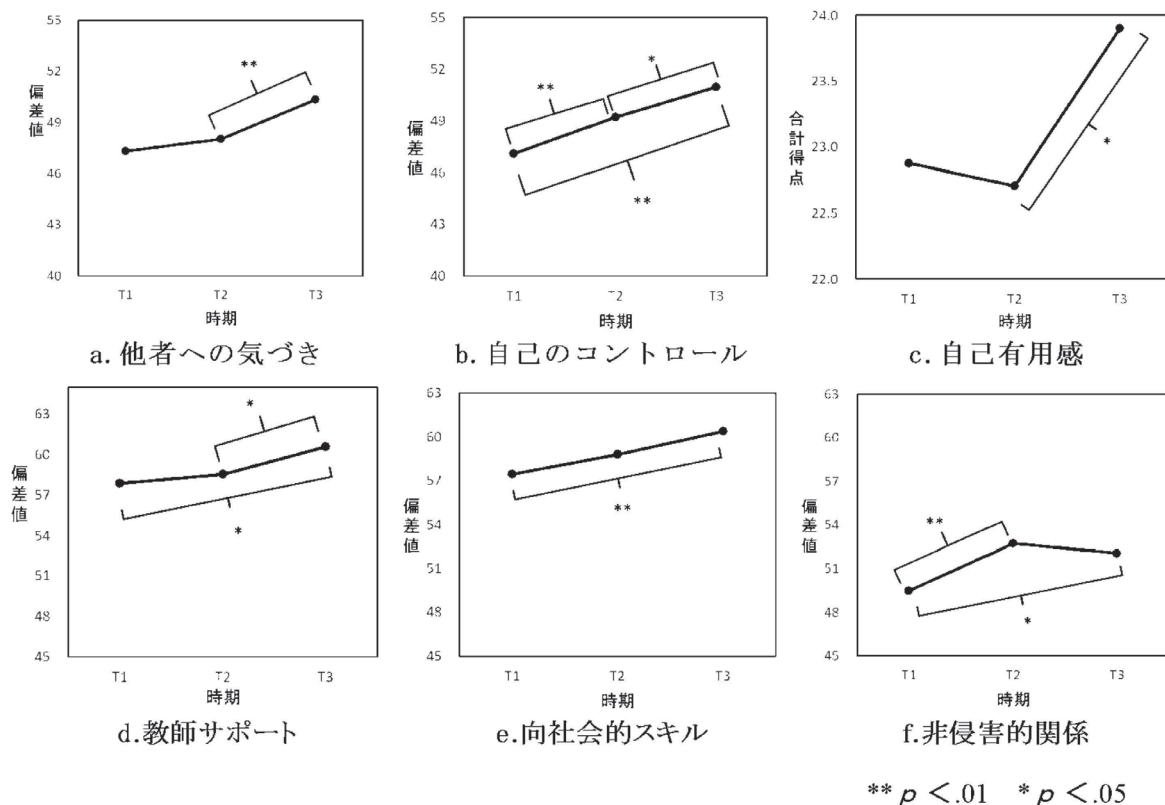


表5 SEL-8Sの授業実施についての事後評価についての記述(一部)

- a. 「冷静に伝える」を実践しましたが、活動に時間がかかってしまい、どんなときも冷静に考えて伝えるというところでいまいちまとめられなかった。
- b. 生徒の反応や取り組む姿勢が、こちらが思っているより、良かったので、授業を進めやすかった。
- c. コロナ禍なので、班をいつも通り作っていいのか気になりました。
- d. 時期や内容的なものは中学生向きか正直わかりません。
- e. どれだけ生徒の気持ちに入れたのかがよくわからない。生徒は一生懸命に参加してくれたが。
- f. どのように授業をすれば、目標である「社会的能力を身に付ける」ことができるのかがあまり自信がなかったので、少し難しく感じた。
- g. 自分は「どうぞよろしく」を担当したが、教材を2年生用に流れを考えた。これでよかったかはよくわからない。
- h. 実践が難しいなと感じることもありました。例えば、自己紹介の内容はこの時期に取り組むのが難しいなと感じました。
- i. 自分事として捉えられることは多いけど、生徒の返答に対して深めたり、いろんな意見を出させることが難しかった。
- j. グループの構成メンバーによって活動の難易度が左右されたように感じた。日ごろから、学級の生徒の実態を把握している先生が実践することが大事だと感じた。
- k. 今年度は初めての取り組みなので仕方ないが、時期が集中しすぎて事前準備が不十分であった。
- l. 指導者側のスキルや指導・支援にあたっての視点の明確化が必要なのかと思った。授業者の理解が薄いと生徒の学びが少なくなるのもつらい。
- m. 道徳のようなが、道徳ではなく、つながりプログラムのはっきりとしたイメージがつかみにくいと感じました。

注) Y中学校では「Y中つながりプログラム」と称してSEL-8Sを実施した。

も大変であったこと等の意見があった。

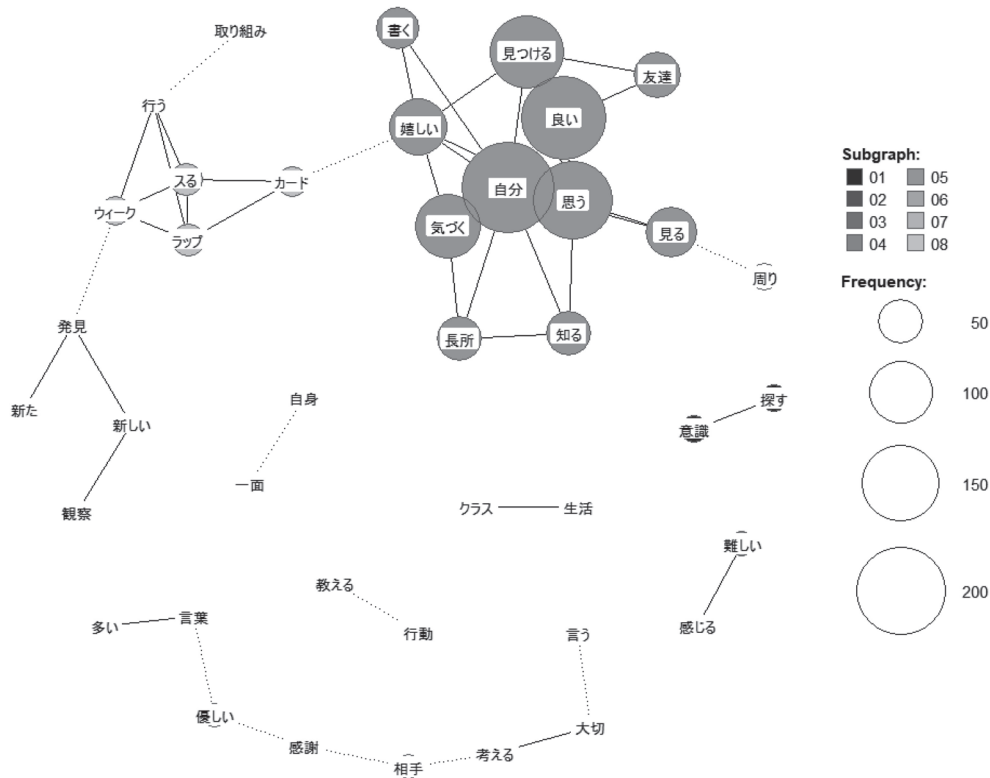
#### (4) Claps Week 取組後の生徒の振り返り

Claps Weekの取組後、生徒が行った振り返りの記述内容(482ケース)をKH Coder(樋口, 2020)を用いて分析を行った。図5は、共起ネットワーク図である。共起ネットワークとは、どの

ような語が多く出現していたか、また、どの語とどの語とがデータの中で結びついていたのかを表現する方法である(樋口, 2020)。分析に際しては、分析に利用する語の品詞を、名詞、サ変名詞、形容詞、形容動詞、動詞に絞り、上位50語のみ出力するように設定した。最も大きなネッ



図5 Claps Week 取組後の振り返りの共起ネットワーク図（全体）



トワークは「自分」「思う」「良い」「見つける」「気づく」「嬉しい」等の語が強く結びつく結果となった。具体的な回答としては、「自分の良いところを見つけてもらえて嬉しかった。」や「自分の知らなかった良さに気づくことができた。」等があった。SEL-8S の授業によって得た社会的能力を強化・般化させることを目的として行ったこの取組では、多くの生徒が他者から肯定的な評価をもらうことによって、自分のよさに気づき、そのことを嬉しいと感じていることが示された。

## 5 考察

### (1) 1 年生の結果分析から

まず、社会的能力の全ての因子において変化が見られなかった点については、SEL-8S の授業実施回数が大きく影響していると考ええる。全学年に対して、SEL-8S で育成を図る 8 つの社会的能力に関連する授業を計 8 時間実施する計画を立てていた。しかし、本研究における取組を実施した 9 月から 11 月にかけて、Y 中学校では新型コロナウイルス感染症の罹患者が急増した。1 学年教職員にも罹患者が現れ、教職員体制に影響したため、当該の授業が 2 時間しか実施できなかった。

た。行動チャートの掲示や教師による積極的な称賛、及び、PPR（本研究では「Claps Week」と称して実施）の取組は実施したものの、自己有用感と学校適応感の向上に繋がらなかった。むしろ、学校適応感における「非侵害的関係」は有意に下がっていた。「非侵害的関係」とは、無視やいじわるなど、拒否的・否定的な友だち関係がないと感じている程度を示している（栗原・井上、2010）。この背景には、次のことが考えられる。

まず、社会的能力が上昇しなかったのは、授業が 8 時間のうち 2 時間の実施となり、生徒が社会的能力を獲得するには時間が少なかったことが影響していると考ええる。

次に、自己有用感が上昇しなかったのは、社会的能力および学校適応感が上昇しなかったためであると考ええる。予備調査の結果、自己有用感と社会的能力および学校適応感には正の影響が示されている。したがって、社会的能力と学校適応感が向上していないため、自己有用感も高まらなかったと考える。

そして、学校適応感における「非侵害的関係」が有意に下がったのは、社会的能力を獲得できなかったこと、また、そのことによって生徒相互で称賛・感謝する活動（Claps Week）が生徒に逆

効果的を与えてしまった可能性が考えられる。小泉（2011）は、子ども同士の人間関係は、SEL-8Sで育成を図る基礎的社会的能力（「自己への気づき」「他者への気づき」「自己のコントロール」「対人関係」「責任ある意思決定」）の全てが関係していると説いている。したがって、1年生の生徒は他者との関係づくりに必要なスキルと態度が身に付いていなかったために、他者と良好な関係が築けていない状況であったことが推察される。

このような状況下で称賛・感謝する活動を実施したとしても、カードに記入されている称賛・感謝の内容が乏しかったり、カードを渡す際の態度や言葉かけが適切ではなかったりした可能性が考えられる。また、対人スキルが備わっていないために、他者との交流自体に消極的であったことも考えられる。これらのことが影響し、この活動の本来の目的や意義が失われた上に、拒否的・否定的な他者関係の一端を担うという逆効果を与えてしまった可能性が考えられる。

以上のことから、自己有用感や学校適応感の向上には、まず社会的能力の育成が必要であり、また、社会的能力の育成には意図的・計画的な取組が必要であることを裏付ける結果となった。

## (2) 2年生の結果分析から

2年生も、1年生と同様に望ましい変容が見られなかった。その背景に次の2点が考えられる。まず、SEL-8Sの授業実施者が関係していると考ええる。2年生は、計画した計8時間の授業を実施しており、授業実施回数の点では1年生と異なる。ただし、1年生は学級担任が授業を実施したのに対して、2年生は学年教職員8名が1人1ユニットを担当して、交代制で授業を実施した。育成を図る8つの社会的能力に関連する授業を実施したにも関わらず、社会的能力の変容に繋がらなかったのは、強化・般化の支援が効果的に行われなかった可能性が考えられる。学年教職員で1人1ユニットを担当し、交代制で実施することによって授業準備等の負担は軽減される。しかし、自分が担当した以外のユニットの意義や重要性を十分に理解することができておらず、授業後の強化・般化に向けた支援が効果的に行えなかったと推察する。

田中・小泉（2007）によると、学級担任がSEL-8Sの社会的能力の強化・般化を意識したことで、普段の教育活動においてもSELの社会的能力についての働きかけが十分に行われ、望ましい変容が見られたとしている。また、香川・小泉（2007）は、社会的能力の般化を進めるためには、

般化のための取り組みに対する教師の共通理解を進めること、また、学校の日常生活での強化が必要であるとしている。これらのことから、学年教職員で1人1ユニットを担当して実施すると、自分が担当したユニットに関連する社会的能力の強化・般化に向けての支援は行えたとしても、他の教師が実施したユニットに関連する強化・般化に向けての支援が行えなかったと考える。教職員間で各ユニットの意義や目的についての共通理解が不足していたために、日常生活の中で強化が行えなかったのだと考える。

次に、授業の実施時期が適していなかったと考える。このことは一部1年生にも共通していることであり、職員の事後アンケートの中にも、実施ユニットが時期に適していないという意見があった。例えば、SEL-8Sで育成を図る8つの社会的能力の内、「自己への気づき」「他者への気づき」「対人関係」の3つの社会的能力の育成をねらいとして、「どうぞよろしく」というユニットを実施した。このユニットでは入学や進学に伴う、新しい環境の中で良好な人間関係を築いていくために必要なスキルを、ロールプレイを通して獲得する内容となっており、実施最適な時期としては4月、もしくは、5月の上旬である。当該ユニットを担当した2年生の学年教職員は、内容を2年生用に変更したが、ねらいとする社会的能力の獲得に繋がったのかどうか不安を感じていた（表5のg）。このことが指導に影響し、教師と生徒が共に当該ユニットに対する意義と重要性を感じる事ができなかったと推察する。学年教職員が交代制で授業を実施し、当該ユニットを実施した最初の学級と最後の学級では2カ月程の差が生じてしまう2年生は、尚更、実施ユニットの内容と時期のずれが生じ、その分、当該ユニットに対する意義と重要性が薄れてしまったのではないかと考える。また、2カ月程の差によって、学年教職員全員で一貫して称賛ができず、日常生活の中で強化を図り、般化を進めることができなかったことも考えられる。これらのことにより、自己有用感と学校適応感の向上にもつながらなかったと考える。

## (3) 3年生の結果分析から

3年生はSEL-8JHS尺度Ⅱの「他者への気づき」「自己のコントロール」と自己有用感、ASSESSの「向社会的スキル」の得点が上昇する傾向を示した。このことから、3年生にとって、SEL-8Sの実施と、学んだ社会的能力の般化と強化に向けた支援が、自己有用感の向上と学校適応感の向上

に有効であったと推察される。「他者への気づき」「自己のコントロール」の社会的能力を獲得することをねらいとして行った授業は「状況に応じたあいさつ」「私への思い」「いろんな意見」「最高学年になって」であった。「私への思い」では、生徒たちがロールレタリングを通して、他者への気持ちに気づくことの大切さを学んだ。また、「いろんな意見」では、ブレーン・ストーミングを通して話し合いの方法について学んだ。さらに、「最高学年になって」では、最上級生としてのリーダーシップを発揮することの大切さについて学んだ。これらの学びにより、他者への気持ちに気づき、他者に対する態度や接し方に変化が生じたと考える。そのことは、ASSESSの「友だちと関係をつくるスキルをもっている」（栗原・井上，2010）と感じている程度を表す「向社会的スキル」の高まりからも推察できる。その上で、生徒相互で称賛する活動に取り組み、自分の行動や発言を他者から肯定的に認めてもらうことで、自分が「人から感謝された」「人から認められた」という自己有用感の獲得につながったと考える。

#### (4) 総合考察

本研究では、一次的援助サービスとして、SEL-8Sを取り入れ、生徒が学習した社会的能力の強化と般化に向けた支援を通して、自己有用感の向上を目指した。その結果、3年生にとって、SEL-8Sの実施と、学んだ社会的能力の強化と般化に向けた支援が、自己有用感の向上と学校適応感の向上に有効であったと推察される。

他者からの肯定的な評価によって、自己を肯定的に捉えることができるようになることは「自己有用感」の獲得や高まりには欠かせないものである。Claps Week取組後の振り返りからは、多くの生徒が他者からの評価によって自己を肯定的に捉えることができている。よって、この取組は一時的に、自己有用感の高まりに効果があったと考える。しかし、総合的に望ましい効果は3年生には見られたが、1・2年生にあまり効果が見られなかった。その背景に、社会的能力が大きく影響しており、社会的能力の高まりにはSEL-8Sの授業回数、授業実施者、授業実施時期が関係していると考え、今後の実践においては、この3点についての改善が必要であると考え。

まず、SELの実施回数については、最低限、年間で7～8回程度必要であるとする報告がある（小泉・山田・箱田・小松，2013）。本研究では短期間の中で集中した実施ではあったが、効果が見られた3年生は7時間実施したのに対して、効果

が見られなかった1年生は2時間のみの実施であった。3年生には社会的能力の変容が見られ、1年生に変容が見られなかったことから、今後の実践では、7～8時間の授業時数を確保する必要性が示された。

次に、授業実施者については、SELは、同じSELプログラムでも、その指導方法の違いで学習成果が異なる（小泉，2016）。3年生は、渡された指導案を基に、学級担任が当該ユニットの意義や重要性の理解を深めた上で、学級の状況に応じて工夫を凝らして授業を展開し、他の教育活動と関連させて社会的能力の強化・般化が図られたことが予想される。そして、そのことが学校適応感の「教師サポート」の向上につながったと考える。また、授業実施者のある教師も「日ごろから、学級の生徒の実態を把握している先生が実践することが大事だと感じた。」（表5のj）とあるように、普段から多くの時間と場所を共有する学級担任が授業を実施するかどうか効果が大きく影響すると考える。このことから、今後の実践では、学級担任が各ユニットの意義や重要性を十分に理解した上で授業を実施し、他の教育活動と関連させながら社会的能力の強化・般化を図る必要がある。

そして、授業実施時期について、SEL-8Sは学校行事と関連付けて実施することで、実施効果が表れやすいとされている（宮原・小泉，2009）。3年生において、有意な高まりが確認できた社会的能力の内、「他者への気づき」の獲得をねらいとして「状況に応じたあいさつ」というユニットを実施した。このユニットでは、あいさつや自己紹介の方法を取り上げ、下級生や初対面の大人に対して良好な人間関係を築いていくためのスキル獲得を目指している。9月～11月にかけては、3年生にとってはオープンスクールが盛んに実施されている時期、中学校生活最後の文化祭に向けての取組が行われる時期であり、保護者や中学校の教師以外の大人と接する機会や後輩と接する機会が多かった。このように、学んだ社会的能力を学習直後に発揮できる場面があるかどうかということは、生徒はもちろん、教師も当該授業の意義や目的をより理解することができるとともに、生徒にとってはより主体的な学びになると考えられる。教職員の事後評価の中で、SEL-8Sの授業実施が「どちらかといえば難しかった」という意見の中には、実施時期と実施ユニット内容のずれを指摘する内容があったことから、実施する時期によって、そのユニットがねらいとしている社会的



能力の獲得に大きく影響すると考える。今後は、生徒が授業によって獲得した社会的能力を、授業後に発揮する具体的な取組や機会を設定する、もしくは、既存の学校行事や各学年の取組と関連させて実施することが重要であると考ええる。

以上、この3点についての改善を図っていくために、次の2つの具体策が必要であると考ええる。

まずは、年間カリキュラムの作成である。小泉（2016）によると、学校というシステムの中でSELプログラムを効果的に実施し持続させていくためには、カリキュラムのどこにどの程度位置づけていくかということが重要であるとしている。特に、「他の教育活動と関連付けて、子どもの行動変容を起こさせるような学習体験の流れと環境を、意図的に構成すること」が重要であるとしている。このことを踏まえて、SEL-8Sで育成を図る8つの社会的能力と学校行事や各学年の取組等を関連させ、生徒が獲得した社会的能力を活用できるような年間カリキュラムを作成し、授業を実施する。授業頻度も月に1ユニット程度にする。生徒たちの生活の実態に関連付けて特別活動や道徳の中で、キャリア教育や人権教育等として実施することが重要である。これにより、授業実施者が見通しをもって教材研究と授業準備ができると考える。

次に、コーディネーター的教員の存在である。このこともまた、学校というシステムの中でSELプログラムを効果的に実施し持続させていくために必要な要素の一つである。本実践では、第一著者がSEL-8Sの実施に関するコーディネートをを行ったが、校内でリーダーシップを発揮して推進する教員が必要であると考ええる。その教員を中心に、学校全体で組織としてSELに取り組むことが好ましい。また、そのような教員が校内にいて、授業実施に対してコンサルテーションが可能になる。教職員の事後評価において、SEL-8Sの授業実施について実施内容と実施時期が適さないことから実施に難しさを感じているという意見がある一方で、授業の展開方法やまとめ方に難しさを感じているという意見（表5のa・e・f・g・i・m）や授業実施者が実施ユニットについて理解を深める必要がある（表5のl）等の意見もあった。したがって、教職員が授業で実施するユニット内容の意義を理解したり、指導法の工夫や改善を図ったりできる機会が必要になる。

学校でSELを効果的に推進していくための要素の一つに、教職員研修の充実が挙げられる（小

泉、2016）。SELを推進しているある学校では、年間3回の教職員研修を実施しているという報告もある（小泉、2020）。しかし、学校現場では教職員研修の時間を捻出することは容易なことではない。教職員の異動も踏まえ、授業開始前の年度初めに教職員研修は必要不可欠であるが、それ以降に研修を実施することは難しい。そこで、授業実施前に授業実施者を中心に学年教職員に対して、コーディネーター的教員によるコンサルテーションを実施する。コンサルテーションとは、「異なる専門性を持つ者同士で行われるコンサルティ（非援助者）が抱えるクライアントも問題を解決するためのコンサルタント（援助者）との関係である（小林、2009）。コーディネーター教員が授業実施者に対して、実施するユニットの意義や指導のポイント等を指導・助言を行うことで、授業改善が図られると考える。さらに、全教職員がSELの意義を理解し参画の意欲を高めるために、研修の実施が必要である。しかし、学校現場では全体で集合型の研修を何度も実施することは難しい。そこで、代替として、ニュースレター（通信）を発刊することも効果的であると考ええる。

以上のような改善を加え、今後も実践を積み重ねていくことで、自己有用感を高め、児童生徒たちにとって居心地のよい学校をつくっていきたい。

## 引用文献

- バーンズ 亀山 静子・中川 優子（2019）. 米国に広がるPBIS. 栗原慎二（編）. ポジティブな行動が増え、問題行動が激減！PBIS実践マニュアル&実践集（pp.10-14） ほんの森出版
- 樋口 耕一（2020）. 社会調査のための計量テキスト分析——内容分析の継承と発展を目指して—— ナカニシヤ出版
- 石本 雄真（2010）. こころの居場所としての個人的居場所と社会的居場所——精神的健康および本来感、自己有用感との関連から—— カウンセリング研究, 43, 72-78
- 香川 雅博・小泉 令三（2007）. 小学校における社会性と情動の学習（SEL）プログラムの効果 福岡教育大学紀要, 56, 63-71
- 木村 敏久・小泉 令三（2020）. 中学校におけるいじめ抑止の意識向上に向けた社会性と情動の学習の効果検討——教師による実践及び生徒の社会的能力との関連—— 教育心理研



- 究, 68, 185-201
- 小林 明子 (2009). 子どもの問題を解決するための教師へのコンサルテーションに関する研究 ナカニシヤ出版
- 小泉 令三 (2011). 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の導入と実践 ミネルヴァ書房
- 小泉 令三 (2015). 一次的援助サービスとしての社会性と情動の学習 (ソーシャル・エモーショナル・ラーニング) 日本学校心理士会年報, 7, 25-35
- 小泉 令三 (2016). 社会性と情動の学習 (SEL) の実施と持続に向けて——アンカーポイント植え込み法の適用—— 教育心理学年報, 55, 203-217
- 小泉 令三 (2020). 公立 A 小学校の4年間にわたる社会性と情動の学習「SEL-8S プログラム」の実践——アンカーポイント植え込み法の観点からの検討—— 福岡教育大学紀要, 69 (6), 53-60
- 小泉 令三・山田 洋平 (2011). 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の進め方——中学校編—— ミネルヴァ書房
- 小泉 令三・山田 洋平・箱田 裕司・小松 佐穂子 (2013). 心理教育プログラムの実施回数による学習効果差の検討 日本教育心理学会総会発表論文集, 55, 342
- 国立教育政策研究所 (2015). 生徒指導リーフ『「自尊感情」? それとも, 「自己有用感」? Leaf18 <https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf18.pdf> (2023.8.13 閲覧)
- 栗原 慎二・井上 弥 (2010). アセス (学校全体と児童生徒個人のアセスメントソフト) の使い方・活かし方 ほんの森出版
- 宮原 紀子・小泉 令三 (2009). 中学校の学校行事と関連づけた社会性と対人関係能力の向上 福岡教育大学教育実践研究, 17, 143-150
- 文部科学省 (2022a). 令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果の概要 [https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt\\_jidou02-100002753\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_2.pdf) (2023.8.22 閲覧)
- 文部科学省 (2022b). 生徒指導提要 (改訂版) [https://www.mext.go.jp/content/20221206mxt\\_jidou02-000024699-001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20221206mxt_jidou02-000024699-001.pdf) (2023.8.21 閲覧)
- 庭山 和貴 (2019). PBIS のベースにある応用行動分析. 栗原 慎二 (編). ポジティブな行動が増え, 問題行動が激減! PBIS 実践マニュアル&実践集 (pp.19-24) ほんの森出版
- 佐竹 真由子・小泉 令三 (2020). 中学校における不登校「教育的予防」のための社会的能力の育成——不登校傾向を示す生徒に着目して—— 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 10, 65-71
- 清水 裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73
- Skinner C.H., Cashwell T.H., & Skinner A.L. (2000). Increasing tootling: The effects of peer-monitored group contingency program on students' reports of peers' prosocial behaviors. *Psychology in the school*, 37, 263-270
- Sugai, G. (2014). 子どもたちが健やかに成長する学校環境 教育心理学年報, 53, 184-187
- 高木 秀和 (2019). 不登校の未然防止を目指した取組——自己有用感を高める三つの「いいね!」—— 鹿児島県総合教育センター令和元年度長期研修研究報告書
- 滝 充 (2004). ピア・サポートではじめる学校づくり——中学校編—— 金子書房
- 田中 展史・小泉 令三 (2007). 社会性と情動の学習 (SEL) プログラムの強化・般化に関する試行的実践——教科等との関連づけ, 目標の個別化, 保護者との連携を通して—— 福岡教育大学心理教育相談研究, 11, 73-81
- 米山 祥平・小泉 令三 (2015). 中学生版社会性と情動 (SEL) 尺度Ⅱの開発 日本教育心理学会総会発表論文集, 57, 577

## 謝辞

本研究をまとめるにあたり, ご協力くださいました中学校の生徒の皆様, 教職員の皆様に厚く御礼申し上げます。

